

I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti Push and Pull out Phenomena: The teachers' point of view

Sofia Dal Zovo (Libera Università di Bolzano / sofiadalzovo@unibz.it)

Heidrun Demo (Università degli Studi di Torino / Heidrun.Demo2@unibz.it)

Italy is one of the European country that early-established inclusive school systems with a history dating back to the 1960s of addressing segregating and discriminatory practices towards pupils with a disability. However, recent research data have shown the presence of pull-out and push-out phenomena (Nes, 2014; Demo & Nes, 2016), in which some pupils receive education in a different place than their mates do. Despite of the fact that the few existing data suggest that the phenomenon is not marginal, only a few systematic research has been conducted in Italy. Most of the data focus on pupils with disabilities or with SEN (lanes & Demo 2015), and from some well-documented national research projects show that the majority of the pupils with disability and/or with SEN in compulsory education spend part of their school time outside the class in order to receive special support (lanes et al. 2013). The main objective of this paper is to describe through some qualitative data the phenomenon of pull and push-out in Italy from the teachers' point of view and understand which categories the teachers use to answer the open questions about pull and push-out. 6 focus groups with 6/8 teachers of primary, lower secondary and upper secondary school (compulsory education) have been conducted in Italy.

Key-words: Push out, Pull out, Inclusive education, Teachers, Italy

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

Introduzione

Esplorare i fenomeni di *push* e *pull out* all'interno del sistema scolastico risulta essere abbastanza complesso sia per la natura poliedrica dei fenomeni stessi, sia per il fatto che solo di recente il fenomeno è stato esplorato dalla ricerca pedagogica. Per quel che riguarda la definizione, il *push* e *pull out* descrivono tutte quelle situazioni in cui un alunno è separato per un tempo più o meno lungo dalla classe a cui è iscritto. Si è in presenza di *push out* quando le cause dell'allontanamento sono imputabili a fattori interni alla classe, come la scelta di un insegnante di gestire comportamenti sfidanti di un alunno mandandolo fuori dalla classe; se invece l'uscita è legata a cause esterne alla classe, come la presenza di un'aula di sostegno ben strutturata che attrae gli studenti fuori dalla classe si parla di *pull out* (lanes, 2014).

Il *push* e *pull out* fanno riferimento ad una vasta gamma di situazioni nella quotidianità scolastica, che possono essere schematizzate come segue:

1. organizzazione della didattica in classe che crea due spazi metaforici, uno occupato dalle attività dedicate al gruppo classe e uno dedicato ad attività individualizzate, per esempio per l'alunno con disabilità;
2. organizzazione di percorsi didattici per alcuni alunni che prevedono l'uscita dalla classe per alcune ore alla settimana/al giorno;
3. organizzazione di percorsi didattici per alcuni alunni che prevedono l'intero tempo scuola fuori dalla classe a cui sono iscritti, per esempio nelle cosiddette aule di sostegno;
4. organizzazione di percorsi didattici per alcuni alunni che prevedono una frequenza ridotta, per esempio per partecipare ad ore di terapia.

La comprensione del significato pedagogico di questi fenomeni non è ancora completa. La loro presenza nel sistema scolastico italiano, da un lato, va certamente contro ai principi di inclusione e rischia di essere controproducente rispetto all'orientamento inclusivo che ormai da 40 anni caratterizza la nostra scuola (Demo, 2014; lanes e Demo, 2014). Dall'altro lato, alcune soluzioni didattiche che implicano nuove forme di organizzazione come per esempio la costituzione di piccoli gruppi flessibili che possono lavorare per alcuni momenti anche in luoghi diversi potrebbero rappresentare interessanti innovazioni in senso inclusivo (Demo, 2015). Proprio per questo motivo è particolarmente rilevante approfondire lo studio in profondità del significato pedagogico di questo fenomeno.

Lo Stato dell'arte internazionale

Esaminando la letteratura di ricerca internazionale emergono interpretazioni diverse del *push* e del *pull out* che ne dibattono potenziali e limiti.

Alcuni studi hanno fatto emergere gli effetti negativi delle scelte di *push* e *pull out* in relazione alla dimensione personale e sociale dell'esperienza dell'alunno di essere separato dalla classe. La ricerca di McCoy et. al. (2011), per esempio, ha evidenziato una connessione fra il fenomeno di *push* e *pull out* e la

disaffezione scolastica: i risultati mostrano che gli studenti di 9 anni con disabilità nella sfera dell'autoregolazione emotiva e comportamentale e con disturbi specifici dell'apprendimento che hanno fatto esperienza di pull-out o push-out – e in particolare i maschi rispetto alle femmine – sono più portati a non amare la scuola rispetto agli altri ragazzi con bisogni educativi speciali (BES) che non abbiano fatto esperienze di pull o push-out.

Anche dagli studi di Travers (2011) e Karin et al. (2012) sono emersi risultati negativi rispetto ai vissuti degli alunni di questo fenomeno. I ragazzi della scuola primaria (10-11 anni) e secondaria di primo grado (13-14 anni) con BES nella ricerca di Travers (2011) e di Karin et al. (2012) hanno riportato insoddisfazione sociale e relazionale. Dai dati di Travers emerge come i ragazzi preferirebbero restare in classe, mentre i risultati del lavoro di Karin et al. documentano la preoccupazione degli alunni con disabilità di essere separati dalla classe per il frequente manifestarsi di episodi di bullismo nei loro confronti al rientro in classe.

Gli stessi studi documentano anche un effetto positivo delle scelte di push e pull out sulle possibilità e sui risultati di apprendimento. Travers (2011) introduce una riflessione sulle differenze di stile di insegnamento in classe e nel piccolo gruppo e evidenzia come l'apprendimento sembri avvenire con maggior successo in questi ultimi. Anche i risultati che riportano Karin et al. (2012) evidenziano l'effetto positivo sull'apprendimento delle situazioni di push e pull out. Tuttavia, dal punto di vista degli alunni, in entrambi i casi sono emersi il desiderio di restare in classe senza essere costretti a doversi allontanare dai compagni ed una certa preoccupazione legata alla separazione.

Questi risultati sembrano suggerire che siamo di fronte ad un dilemma: la scelta per l'efficacia del percorso di apprendimento contrapposta alla scelta per una buona socializzazione e rappresentazione di sé nella comunità scolastica. Una possibile soluzione alla contrapposizione, viene esplorata dalla ricerca di Ashby et al. (2014). Questa descrive una situazione in cui alcuni studenti di classe terza della scuola primaria con disabilità venivano allontanati dalle proprie classi per seguire un programma di potenziamento della lettura. L'analisi degli autori dimostra come il programma di potenziamento di lettura Reading First possa essere integrato nelle attività della classe e promuovere un clima inclusivo per tutti, alimentando la collaborazione interdisciplinare e la condivisione della responsabilità quando diversi insegnanti uniscono le proprie competenze per adattare il programma ad alunni con e senza disabilità. Questo rappresenterebbe l'integrazione di un percorso efficace in un contesto non segregante, ma invece inclusivo.

Un risvolto interessante del push e pull out per la dimensione personale degli studenti è stato messo in luce dal lavoro di ricerca di Coleman (1983) che mostra come la percezione di sé degli alunni con disabilità migliorasse all'interno un piccolo gruppo separato. Lo studio rileva come l'immagine che gli alunni con disabilità costruiscono di loro stessi dipenda dal confronto sociale con gli altri compagni di classe, pertanto il dividere la classe in gruppi omogenei ha migliorato la percezione di sé negli alunni preadolescenti con disabilità, fornendo loro un ambiente più favorevole. Va però evidenziato come lo studio sia piuttosto datato e come non siano stati raccolti dati di contesto che permettano di valutare quanto "inclusivo" potesse essere considerato il lavoro nel grande gruppo, o quanto fosse invece "uguale per tutti" e quindi di fatto incapace di valorizzare le differenze e rispondervi efficacemente.

Mettendo sotto alla lente un'altra forma di push e pull-out, Mitchell e Bradshaw (2013) evidenziano un ulteriore limite di questa scelta didattica. Dai dati emerge che la pratica dell'esclusione dalla classe in seguito a comportamenti sfidanti, non solo influenza negativamente la percezione che gli studenti hanno del tempo scuola, ma li porterebbe ad associare il push e il pull out ad una mancata capacità di gestire la rabbia degli insegnanti. Anche lo studio di Lewis et al. (2012) ha constatato che la pratica dell'esclusione concepita per accrescere il senso della responsabilità degli alunni non abbia condotto ai risultati sperati perché il 71% degli studenti attribuiva l'essere esclusi dalla classe ad una mancanza di capacità di gestione della rabbia dell'insegnante stesso e non ai propri comportamenti.

Altri studi (Yang, 2012; Dimitriadis, 2012) hanno indagato gli effetti di *push e pull out* per il potenziamento delle competenze e/o abilità scolastiche di studenti particolarmente dotati (*gifted students*). Questi sembrano essere positivi e in questo caso l'uscita dalla classe sembrerebbe essere vista come una risorsa per potenziare i talenti di alcuni alunni. La ricerca di Yang (2012) mostra come questi studenti abbiano una percezione più positiva del piccolo gruppo rispetto alla classe, proprio perché visto come possibilità per migliorare le proprie abilità e apprendere in condizioni favorevoli. La ricerca di Dimitriadis (2012), concentrandosi su alunni con un talento particolare in matematica, dimostra che i gruppi di pull-out permettono a questi alunni il potenziamento di queste abilità grazie ad un'attenzione e ad un supporto individuale maggiori.

Lo stato dell'arte italiano

L'ultimo rapporto su disabilità e scuola dell'ISTAT (2016) offre una panoramica del fenomeno in Italia, ma solo per quel che riguarda il gruppo di studenti maggiormente studiato, quello degli alunni con disabilità:

“Se l'alunno presenta problemi di autonomia (nello spostarsi, nel mangiare e nell'andare in bagno) diminuisce drasticamente il numero di ore di didattica passate in classe. Nel Nord gli alunni non autonomi in tutte e tre le attività indagate trascorrono al di fuori della classe un numero maggiore di ore: 9,9 ore nella scuola primaria e 12,1 ore nella scuola secondaria di primo grado. Gli alunni nel Mezzogiorno non autonomi passano, invece, fuori dalla classe 4,9 ore nella scuola primaria e 7,1 ore nella scuola secondaria di primo grado” (ISTAT, 2016, p.14).

Il fenomeno descritto dai dati ISTAT non riguarda una parte minoritaria degli alunni con disabilità. Un'indagine che nel 2009 ha coinvolto 3230 figure professionali impiegate nella scuola, principalmente insegnanti, ha mostrato che il 54,9% degli alunni con disabilità descritti dal campione di insegnanti – più della metà dunque – passa del tempo fuori dalla classe. Di questi, il 30% sta fuori dalla classe per un tempo compreso fra il 10% e il 30% dell'intero tempo scuola. Il 7,7% sta fuori per un tempo superiore al 50%. Il 5,7% inoltre dei soggetti con disabilità descritti trascorrono fuori dalla classe l'intero tempo scuola (Canevaro et al., 2011; Ianes et al., 2010).

Ulteriori analisi sugli stessi dati di ricerca hanno messo in evidenza come il fenomeno di *push and pull-out* assuma forme diverse in base alla tipologia di disabilità e all'ordine di scuola. È più diffuso fra gli alunni con una disabilità intel-

lettiva o una pluridisabilità, mentre lo è meno fra quelli con una disabilità di tipo motorio, fisico o sensoriale. Inoltre, le attività didattiche proposte a questi alunni separati dalla classe, sono per la maggior parte attività 1:1, dove è presente solo in parte l'utilizzo di strumenti specifici e adattati al singolo caso. Per quel che riguarda l'ordine di scuola, il fenomeno è presente in percentuali minori nella scuola dell'infanzia (in parte in classe, in parte fuori: 47,5%; sempre fuori: 2,8%), mentre è più frequente nella scuola secondaria di primo grado (in parte in classe, in parte fuori: 62,5%; sempre fuori: 6,8%) (Demo, 2014).

Infine, altre ricerche hanno fatto emergere alcune tematiche ancora poco esplorate legate al fenomeno del push e pull-out. Lo studio di Giangreco, Doyle e Suter (2012) ha messo in luce come vi sia una carenza ed insufficienza di dati riguardo agli alunni che si assentano dal contesto scolastico per seguire delle terapie in altri luoghi; quello che si evince dal contesto italiano è che, come evidenzia Zambotti (2013) il 33,94% di un piccolo campione esplorativo di 299 alunni con disabilità e il 16,3% dei 184 alunni con DSA si reca con continuità presso le strutture sanitarie per questioni di salute. È presente un'altra lacuna di conoscenza anche sul fenomeno del push e pull out sugli alunni stranieri in Italia, anche se le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri in Italia redatta dal MIUR (2014) sostiene una frequenza assidua degli alunni stranieri dei corsi di italiano, non diversificando l'offerta educativa al mattino o al pomeriggio.

1. La ricerca

49

Esaminando lo stato dell'arte attuale e i dati di ricerca disponibili, se ne evince che i fenomeni di push e pull out non sono marginali nella scuola italiana, soprattutto per gli alunni con disabilità, e che i loro effetti non sono chiari, perché gli studi condotti ne evidenziano sia effetti positivi che negativi. È inoltre evidente che il fenomeno è stato esplorato in modo parziale, per esempio raccogliendo dati da più fonti sulle esperienze di separazione degli alunni con disabilità, mentre sono state trascurate quasi completamente le esperienze degli alunni stranieri. Inoltre mancano dati che descrivano qualitativamente e in modo differenziato le ragioni che portano gli insegnanti e le scuole ad optare per il push e pull out e il tipo di offerta di didattica che propongono in questo contesto di separazione dalla classe.

Alla luce di queste considerazioni, l'obiettivo principale di questo percorso di ricerca è quello di descrivere attraverso dati qualitativi le caratteristiche dei fenomeni di push and pull out dal punto di vista degli insegnanti, con l'obiettivo di comprendere:

1. quali gruppi di alunni facciano esperienza di questi fenomeni,
2. quali siano le ragioni e le intenzioni educative che spingono a scegliere il push e pull out,
3. quale sia, da punto di vista degli insegnanti, la percezione degli alunni del fenomeno.

Il campione

Il campione della ricerca è costituito da 30 insegnanti provenienti da tutta Italia (20 della scuola primaria e 10 della scuola secondaria di primo e secondo grado) i quali hanno aderito ai focus group su base volontaria dopo essere stati informati della ricerca attraverso la mailing list di un convegno a cui hanno partecipato.

La metodologia

La raccolta dei dati è avvenuta a margine di un convegno per insegnanti e ciascuno dei 3 focus group è durato un'ora, accogliendo 10 partecipanti divisi per ordine scolastico. I focus group sono stati condotti da tre membri del gruppo di ricerca, i quali hanno seguito una traccia che era stata precedentemente predisposta. Le tematiche affrontate sono state le seguenti:

1. Chi è coinvolto nelle situazioni di push e pull out? (Quali alunni? Quali figure educative?)
2. Dove vanno gli alunni e a fare che cosa?
3. Perché queste attività vengono proposte fuori dall'aula?
4. Come vivono gli alunni il fatto di uscire dall'aula?

Le parole dei partecipanti sono state riascoltate, analizzate e categorizzate secondo l'approccio metodologico del *Qualitative Content Analysis* (Schreier, 2012).

Per l'analisi si è fatto uso sia di alcune categorie generate con modalità deduttive che di altre generate invece con modalità induttive (Kuckarts, 2012), dando origine ad un interessante collegamento fra i riferimenti in letteratura e il punto di vista degli insegnanti.

2. Risultati

Quali alunni fanno esperienza di push e pull out

Questa categoria descrive le tipologie di alunni che fanno esperienza di push e pull out nella realtà delle scuole dei 30 insegnanti che hanno partecipato ai focus group.

CATEGORIA: Tipologie di alunni che fanno esperienza di push e pull out	
Sottocategorie	Frammenti di testo di esempio
Alunni stranieri	<p><i>"Da noi escono i bambini, è una zona di transito per bambini non italofoni, per cui c'è bisogno di un'alfabetizzazione immediata e hanno bisogno di stare da soli o in piccoli gruppi, a seconda delle modalità d'arrivo o meno e allora vengono portati fuori". (Insegnante scuola primaria, focus 2)</i></p> <p><i>"Sicuramente per dei bambini che percepiscono dei suoni di una lingua completamente diversa è importante poter uscire, oppure far uscire il bambino con un piccolo gruppo nell'aula predisposta". (Insegnante scuola primaria, focus 1)</i></p>
Alunni NAI (neo arrivati in Italia)	<p><i>"Io lavoro in una scuola di Milano e abbiamo una realtà forte di bambini che escono dalla classe quando sono NAI (neo arrivati in Italia) per cui decidiamo a livello collegiale, per cui magari soprattutto con bambini che arrivano da determinati paesi se hanno già una buona conoscenza dell'inglese, un'ora su tre possano essere tolti dalla classe per fare un lavoro non singolo ma di gruppo e questo viene deciso in modo collegiale, perché prima di tutto viene la socializzazione con gli altri bambini per noi". (Insegnante scuola primaria, focus 2)</i></p>
Alunni con disabilità	<p><i>"Io lavoro nella scuola media e mi è capitato di uscire con dei ragazzi con situazioni molto difficili e con handicap. Mi è capitato di uscire, in accordo con i ragazzi, soprattutto nelle ore di matematica e di inglese, perché sono quelle dove incontrano troppa difficoltà. Nelle ore di scienze, storia e geografia c'è più possibilità di inserirsi nel discorso. Ecco, all'inizio uscivo molte volte con il ragazzo da solo, mentre adesso ho preso l'abitudine di uscire con altri ragazzi, o ragazzi stranieri o che avevano anche loro delle difficoltà e dovevano recuperare. Quindi faccio dei gruppi di due o tre ragazzi al massimo, questo anche per evitare lo stretto rapporto tra me e il ragazzo". (Insegnante, scuola secondaria di primo grado, focus 3)</i></p> <p><i>Esce in alcuni momenti quando viene valutato che è meglio che stia un po' da parte, ma per il resto sta sempre in classe e anche lui da questa bellissima integrazione ha fatto dei passi in avanti, perché veniva da un'esperienza negativa dove stava troppo tempo fuori, poi c'è stato un salto di qualità". (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</i></p>
Alunni che lavorano con alunni con disabilità	<p><i>"I miei alunni quando escono e vanno nella classe del bambino con lo spettro autistico si sentono maestri perché loro dicono: noi insegniamo a lui a parlare, a gestire il proprio corpo e quindi siamo utili e indispensabili. E vanno volentieri a lavorare lì. (Insegnante scuola primaria, focus 1)</i></p>
Alunni con DSA	<p><i>Mi è capitato quest'anno che una bambina DSA avesse un atteggiamento ostile nei confronti dei compagni di classe, faceva dispetti e cose di questo genere. Per cui io sono uscita con lei e facevo avanti e indietro da quest'altra classe che pure era adiacente, e io facevo su e giù in modo che lei cominciasse a lavorare... saremmo rimaste fuori tre volte così, dopodiché lei è stata in grado di partire e lavorare anche con i compagni". (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</i></p>
Alunni con altri BES	<p><i>Tuttavia, la scuola di pensiero prevalente è che, per quanto riguarda bambini BES o diversamente abili, ci sono dei momenti e dei ragazzini, che abbiano bisogno di momenti di decompressione per cui abbiano bisogno dell'angolo morbido o di giochi, ed è positivo per il bambino, rispetto ai rumori, ai ritmi della classe". (Insegnante, scuola primaria focus1)</i></p>

Quali figure educative sono coinvolte nel push e pull out

Questa categoria descrive le tipologie di figure educative che accompagnano gli alunni che si allontanano dalla classe.

CATEGORIA: Tipologie di figure educative coinvolte nel push e pull out	
Sottocategorie	Frammenti di testo di esempio
Insegnanti di sostegno	<p><i>"Nella mia scuola c'è un grande via vai di alunni, quindi l'insegnante di sostegno diventa una risorsa per aiutare questi alunni, però non tutti gli insegnanti di sostegno sono in grado di aiutare i ragazzi per cui alcuni rimangono in classe." (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</i></p> <p><i>"Sono insegnante di sostegno e mi è capitato di uscire con ragazzi con situazioni di handicap, soprattutto nelle ore di matematica o inglese. Sono favorevole all'uscita di questi ragazzi se concordata con l'insegnante di classe." (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</i></p> <p><i>"Ci sono insegnanti di sostegno che si impongono nello stare in classe, insegnanti che invece invitano gli insegnanti di sostegno ad uscire - "ah, se vuoi uscire non ti preoccupare"- e sono anche gli stessi che dicono agli insegnanti a vedi tu, fai tu, quindi ecco non c'è una programmazione condivisa". (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</i></p>
Assistenti della Cooperativa, Tutor	<p><i>"Hanno solo bisogno di un punto di riferimento, perché magari hanno il vuoto dietro, quindi hanno solo bisogno di un punto di riferimento, un aiuto nel fare i compiti, nella mia scuola si chiama tutor." (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</i></p> <p><i>"Gli assistenti però non hanno la responsabilità dei bambini quindi noi tenderemmo a tenerli in classe anche se molte volte escono con i bambini disabili." (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</i></p>
Insegnanti curriculari, coordinatori	<p><i>"Poi ci sono altre uscite (...) Quella di cui io ogni tanto mi avvalgo, come coordinatrice di classe per cui se ho bisogno di parlare con un ragazzo chiedo per favore alla mia collega se "me lo presta" durante quell'ora e parliamo a tu per tu. Può essere una motivazione di tipo educativo o anche di tipo didattico, io mi avvalgo di questi soprattutto con alunni che hanno bisogno di misure dispensative e compensative." (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</i></p>
Organico di potenziamento	<p><i>"E questo via vai quest'anno è aumentato perché abbiamo l'organico potenziato e ben venga, abbiamo la possibilità di utilizzare anche questa risorsa, per aiutare i cosiddetti certificati BES o DSA e anche gli stranieri. Nella mia scuola alcuni insegnanti di sostegno si rifiutavano di aiutare gli altri della classe." (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</i></p>
Assistenti alla Comunicazione	<p><i>"Sono coinvolti anche gli assistenti alla comunicazione quando i bambini hanno difficoltà ad esempio visiva." (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</i></p>
Educatori	<p><i>"Noi abbiamo un progetto dove ci sono degli educatori con finanziamento del Comune che ci aiutano, e un progetto anti-dispersione scolastica per quella fascia ragazzi cosiddetti di "zona grigia" con scarsa motivazione allo studio, ripetenti, difficoltà a rimanere in classe. Questo progetto prevede che l'uscita dalla classe sia sulla didattica, abbiamo scartato atelier e laboratori che non c'entrano con la didattica ma il ragazzo esce per esempio per un recupero di storia con dei compagni bravi. Il ragazzo fa una presentazione su un argomento specifico approfondito rispetto alla classe e serve per dare una gratificazione personale al ragazzo che fa vedere di aver prodotto qualcosa, e i compagni non lo vedono più come un ribelle che non sa fare le cose, ma come un lui sa qualcosa che io non so. Il progetto ce l'abbiamo dal '96 nato prima come contenimento ma adesso si è evoluto, qualche insegnante lo pensa ancora come recupero, quando però si riesce a fare così il ragazzo diventa competente rispetto al resto dei compagni, quindi ovviamente anche alla domanda "perché esce?" e ogni volta a turno tutti i ragazzi possono uscire." (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</i></p> <p><i>"Noi abbiamo la presenza degli educatori comunali per i bambini con diagnosi funzionale, in relazione alla gravità dell'handicap e stiamo impostando un lavoro di grande collaborazione e questo dipende dalla cooperativa." (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</i></p>
Psicologi	<p><i>"Noi abbiamo la presenza della psicologa a scuola e l'uscita è vissuta con estremo imbarazzo dagli studenti perché ovviamente nessuno mette il cartello "ehi deve andare dalla psicologa, però è evidente e questo provoca enorme disagio. Cioè io vado perché ho dei problemi." (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</i></p>

Dove ha luogo il push e pull out

Questa categoria descrive i luoghi in cui avviene il push e pull out, gli spazi in cui vengono proposte attività didattiche a quelli alunni che sono temporaneamente separati dalla classe.

CATEGORIA: Luoghi del push e pull out	
Sottocategorie	Frammenti di testo di esempio
Spazi residui, corridoi, sgabuzzini	<p>“La nostra scuola ha delle aule piuttosto piccole per cui quando si fa il lavoro a gruppi, vengono utilizzati anche l’atrio, la veranda, ... viene utilizzato tutto quello che c’è perché utilizzare solo l’aula è impossibile.” (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p> <p>“Nello sgabuzzino vengono portati, perché dipende proprio dalla struttura della scuola, negli spazi residui.” (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</p>
Parco/ Orto	<p>“La mia scuola è all’interno di un parco e quest’anno abbiamo un bambino che chiude e inizia ad alterare tutta la dinamica del gruppo e deve muoversi e a questo punto esce con un compagno, si fanno un giro nel parco e vanno ad innaffiare l’orto, trovami i pini, e allora, che ne so, è uno sfogo di 5 minuti.” (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</p> <p>“Noi nella nostra scuola abbiamo un orto che a turno facciamo curare dai ragazzi, è un’occasione per farli uscire dalla classe e responsabilizzarli senza la supervisione adulta, ed è gratificante per loro che sanno che possono uscire da soli e sono particolarmente silenziosi perché hanno avuto questo onore” (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p>
Bagno	<p>“A volte sentono il bisogno di cambiare aria e si recano anche in bagno.” (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</p> <p>“Con un bambino al quale era stato riconosciuto un trauma migratorio, quando il livello di opposizione diventava tale da rendere difficile lo svolgimento della lezione, io chiedevo al bambino di uscire un momento e di ritrovare il controllo di sé, dandogli delle indicazioni con la porta aperta: fai un paio di volte il giro, vai bagno, vai dalla bidella, per pochi minuti poi torni dentro. All’inizio questa cosa era vissuta con una certa spavalderia, dopo un po’ invece non era più un voglio uscire ma un voglio restare, restare dentro il flusso delle cose.” (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p>
Aula video/ aula di immagine	<p>“Io lavoro con classi molto numerose e molto spesso non ci stai per molto tempo in aula. Allora a questo punto sposti un piccolo gruppo in un’altra aula dove ci sono i tavoli strutturati in una certa maniera, perché è l’aula di disegno, ma ci si si mette lì e il gruppo fa il suo lavoro e tutto quanto, è una questione di ordine e di spazio più che altro.” (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p> <p>“Ci si reca in questa aula perché c’è questa attrezzatura che non è disponibile in classe, è un’attività in questo caso assolutamente mirata al bisogno di un ristretto gruppo di bambini, in accordo con la famiglia ovviamente.” (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p>
Aula con tappetoni	<p>“Abbiamo parlato con la nostra DSGA e abbiamo avuto il permesso di strutturare un’aula con tappetoni per i momenti di stanchezza, che però è stata presentata anche a tutti gli altri bambini.” (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</p>
Aula di sostegno	<p>“L’aula di sostegno se la si usa per tutti allora è una risorsa in più, ma se la si usa solo per le situazioni di disabilità o difficoltà è illegale, fare classi differenziali e sono vietate dalla legge.” (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</p> <p>“Nella scuola in cui sono stata l’anno scorso c’era l’aula di sostegno con tutto il necessario per la comunicazione aumentativa.” (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</p> <p>“I miei alunni quando escono e vanno nella classe del bambino con lo spettro autistico si sentono maestri perché loro dicono: noi insegniamo a lui a parlare, a gestire il proprio corpo e quindi siamo utili e indispensabili. E vanno volentieri a lavorare lì”. (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p>

Quali attività vengono proposte in push e pull-out

Questa categoria descrive le tipologie di attività che vengono proposte agli alunni quando separati dalla classe.

CATEGORIA: Tipologie di attività proposte in situazioni di push e pull out	
Sottocategorie	Frammenti di testo di esempio
Attività alternative alla religione cattolica	<p><i>"Per quanto riguarda la nostra scuola per quanto riguarda le attività alternative alla scuola cattolica non prevede niente in alternativa e stai in giro per la scuola a bere il caffè e quant'altro...Anzi la vedono come una vittoria, gli altri sono dentro a lavorare."</i> (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</p> <p><i>"Per quanto riguarda l'alternativa io ho sempre 85% bambini stranieri e a volte non sempre viene spiegato perché escano e anche i genitori non spiegano che è una scelta."</i> (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</p>
Italiano per stranieri	<p><i>"I bambini si recano fuori con l'insegnante di alfabetizzazione. Se la ragazzina esce durante italiano so che potenzia la grammatica; esci in scienze? So che sta potenziando i vocaboli di scienze, perché lo scopo è quello di farla rientrare e che stia di nuovo con i ragazzi. L'idea è molto bella, non sempre è possibile, però si esce e si va avanti su una stessa strada che poi andrà a ricongiungersi."</i> (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p>
Attività per alunni con disabilità	<p><i>"Abbiamo bambini della primaria disabili che non seguono le lezioni perché non sono in grado, ma per esempio devono riordinare la biblioteca, allora hanno tutti questi libri che ne so: la forma, il colore e i ragazzi li aiutano e quindi sperimentano l'aiuto di un compagno più debole, però ecco è molto impegnativo perché devi mettere in campo tutto il tuo istituto."</i> (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</p>
Attività che prevedono il consolidamento di apprendimenti già affrontati in classe	<p><i>"Attualmente seguo 4 ragazzini stranieri e usciamo nell'ora di lettere perché hanno problemi di lessico: nella prima ora assistono alla spiegazione e poi così, nella seconda ora rientrano per vedere se hanno capito e se possono intervenire anche loro."</i> (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</p> <p><i>"Il ragazzo esce ma rimane sulla didattica. Noi abbiamo scartato atelier, laboratori. Faccio un esempio, il ragazzo esce per un'integrazione di storia, o un gruppo di ragazzi, aiutati dai più bravi, il ragazzo fa una presentazione, dove non segue il programma della classe ma fa un approfondimento di un argomento specifico."</i> (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</p>
Uscita come intervento educativo/ sospensione momentanea	<p><i>Noi abbiamo studiato la famosa sospensione con obbligo di frequenza, non è una frequenza in classe ma fuori dalla classe, a volte anche l'intervallo, cioè, proprio una scomunica, cartellino rosso, però con attività preparate con degli educatori che ci danno una mano, chiedendo anche al consiglio di classe quando c'è disponibilità, e il progetto diventa : fai un'attività didattica su quello che hai fatto, con una riflessione scritta, hai offeso un compagno, con un tema, una presentazione che veniva poi condivisa in classe. Esclusione dalla classe che non è più punitiva ma diventa intervento educativo, ragionato e guidato."</i> (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</p> <p><i>"Noi invece ai ragazzini che manifestano problemi comportamentali facciamo fare da tutor ai ragazzini della primaria con BES o DSA che magari già non riescono a seguire le lezioni, allora li facciamo seguire da loro."</i> (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</p>
Uscita come punizione	<p><i>Mi viene in mente che qualche collega manda fuori i ragazzi come punizione, come estraniamento dalla classe e dal gruppo e che è vissuta molto male e io ho avuto in passato una preside che ci ha assolutamente vietato di utilizzare questa pratica e in seguito alle sue direttive abbiamo cominciato a dire: quando disturbi o non se ne può più, chiudi i libri e tutto e abbiamo realizzato tutte che funziona!"</i> (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p>
Autoregolazione nel recupero di una difficoltà momentanea	<p><i>In molti casi le uscite sono mirate ad un momento di recupero o di rinforzo, anche come accettazione della classe, ma il bambino ha bisogno di uscire perché serve a lui, quindi questa possibilità di uscire con figure miste, che non è solo una, ma è funzionale al benessere della classe e del bambino."</i> (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</p>
Terapie Sanitarie	<p><i>"Però c'è un'altra realtà, ed esempio quella delle terapie: abbiamo riscontrato che non ci sono sufficienti appuntamenti al pomeriggio e quindi escono oppure vengono ad intervalli regolari a scuola per interventi sanitari."</i> (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p>

Perché fuori dall'aula

Questa categoria descrive le ragioni che portano alla scelta del push e pull out sulla base delle risposte degli insegnanti che hanno partecipato ai focus group.

CATEGORIA: Ragioni per la scelta del push e pull out	
Sottocategorie	Frammenti di testo di esempio
Ragione culturale: gli insegnanti curricolari vedono la disabilità "fuori"	<p>"Io sono insegnante di sostegno e ho pensato: se fossi sempre io ad uscire a quel modo che cosa mi darebbe fastidio? Se ad uscire sono sempre le persone con disabilità? A uscire fuori, dove si entra in aula di sostegno e quest'aula di sostegno è solo per le situazioni di disabilità e quindi io questo lo vivo come problema. La realtà che vivo, nel professionale e nel liceo, c'erano alcuni colleghi che si preoccupavano di vedere fuori la situazione di disabilità, era quasi un problema se rimaneva dentro." (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</p>
Capacità degli insegnanti di organizzare l'attività in classe	<p>"Molto dipende anche dal tipo di attività che vengono svolte, molto dipende anche dalla capacità stessa dei docenti in classe di saperli attrarre, non è un problema di uscita con docente di sostegno, spesso le attività vengono diversificate a seconda della disciplina e quindi a volte è necessario dividere in gruppi. Il problema vero è che a livello organizzativo e scolastico non sempre è possibile svolgere determinate attività per gruppi in classe." (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p> <p>"Ecco, io vedo che ho un alunno con gravi disabilità in classe, ma non voglio che esca. Ecco per me avvicinare gli obiettivi non significa che debba fare Leopardi, Manzoni... però questi autori con le PECS le può fare anche lui. Le leggiamo assieme alla classe, l'errore serve anche agli allievi cosiddetti "normodotati" ma imparano che esiste anche un'altra forma di comunicazione." (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</p>
Collaborazione fra insegnanti	<p>"Parliamo anche dell'inclusione dell'insegnante di sostegno nel team docenti: se gli insegnanti in team tendono ad essere inclusivi con l'insegnante di sostegno è probabile che il bambino rimanga in classe e ci sia la possibilità di costruire un percorso specifico, ma altrimenti la vedo dura." (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p> <p>"Il mio problema è che progettarlo con l'insegnante curricolare a me comporta tanta fatica e tanto tempo e so che l'insegnante curricolare fa fatica a ristrutturare il suo modo di lavorare." (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</p>
Favorire il senso di responsabilità dell'alunno senza supervisione adulta	<p>"Quando c'è l'insegnante di sostegno si divide la classe in due, per gestire meglio l'attività, quindi metà classe turna quindi sull'attività speciale, altre volte quando gli insegnanti hanno un discreto livello di autonomia, per le attività da svolgere in gruppo, un gruppo esce e dimostra di sapersi autogestire, accanto all'aula di classe, si cerca di costruire questo tipo di fiducia." (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</p> <p>"Facciamo uscire i ragazzi più grandi per responsabilizzarli e loro lavorano in modo molto silenzioso, perché hanno avuto questo onore e quindi non vola una mosca di solito." (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p>
Consolidare apprendimenti e laboratori	<p>"Vanno fuori dalla classe per consolidare apprendimenti e per fare attività laboratoriali e attività strutturate." (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</p>
Favorire momenti di riposo e di relazione	<p>"Io invece ho notato che i bambini chiedono (io faccio lezione normalmente) di uscire a piccoli gruppi e io ho comunque ho la porta aperta di classe per cui ho sempre la visuale, gli ultimi 10 minuti, quando sono stanchi e quando hanno comunque terminato l'attività, chiedono di uscire o con un piccolo gioco o con dei libri e questa cosa mi pare di capire che sia molto funzionale a una ricerca di attimi di parentesi e di privacy per andare ad implementare le relazioni tra di loro. Quest'anno ho una prima quindi questa cosa è particolarmente evidente, perché molti di loro provengono da scuole dell'infanzia diverse." (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</p>

Qual è il vissuto soggettivo degli alunni

Questa categoria descrive il modo in cui gli insegnanti hanno descritto quello che, secondo la loro percezione, è il vissuto soggettivo che gli alunni fanno delle situazioni di push e pull out.

CATEGORIA: Vissuto soggettivo degli alunni	
Sottocategorie	Frammenti di testo di esempio
Percezione dipendente dal clima della classe	<i>“Per quanto riguarda gli alunni con delle disabilità nella nostra scuola ce ne sono alcuni che escono volentieri e uscire diventa quasi un sinonimo di liberazione perché magari il clima della classe non è dei migliori. Laddove invece gli insegnanti sono riusciti a strutturare un clima più accogliente alcuni alunni non vorrebbero mai mai uscire.” (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</i>
Percezione negativa dei compagni di classe	<i>“Noi abbiamo dei casi di ragazzini con difficoltà che non sono segnalati ma che escono e da parte dei compagni c'è spesso una reazione negativa e quindi l'inclusione lì è esattamente il contrario, e accadono fenomeni di marginalizzazione, perché vengono considerati dei fortunati: “a tu esci, quindi allora ti spiega tutto lei e tu dopo non hai niente da fare perché te l'ha fatto lei. È molto complicato gestire questo processo di uscita.” (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</i> <i>“C'è qualcuno che non ha bisogno che vuole uscire per avviare alla lezione di matematica perché a volte c'è questa etichetta e un insegnante non dovrebbe permettere questo.” (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</i>
Percezione negativa da parte degli alunni che escono	<i>“Io lo vedo soprattutto con l'arrivo della maggiore età dei ragazzi, soprattutto nel triennio diventa, vedi proprio l'espressione negativa in faccia quando loro vengono portati fuori anche non necessariamente perché allontanati.” (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</i>
Percezione positiva degli alunni che escono	<i>“È molto soggettivo, ho avuto la testimonianza di una mia collega poche settimane fa, era molto avvilita, perché un bimbo disabile che usciva frequentemente, sempre in piccolo gruppo, rientrando ha detto, questa classe infondo, non mi piace, mi piace di più l'altra, più piccola, con l'insegnante tutta per loro, che pensava ad attività per loro.” (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</i>
Percezione positiva dell'uscita come momento efficace di riposo e autoregolazione	<i>“Ho visto bambini che, certo dipende dalla disabilità e anche dal carattere degli altri bambini, ma dopo un po' se non ne può più deve uscire, comunque, o per la difficoltà dell'argomento o perché è stanco, ma è giusto.” (Insegnante, scuola secondaria, focus 2)</i>
Percezione positiva delle attività svolte fuori	<i>“Quando abbiamo predisposto questo progetto per i bimbi BES o comunque con difficoltà di vario tipo, il nostro timore era lo stigma e alimentiamo l'immaginazione “ah questi che vanno fuori”... invece in realtà con nostra sorpresa ci siamo accorti che anche tutti gli altri bimbi avrebbero voluto uscire, probabilmente validando quello che si diceva poco fa sulla necessità proprio di un cambiamento comunque anche se c'era la percezione che questi compagni fuori facessero delle cose più leggere e più interessanti, comunque diverse. Quindi secondo me è molto importante il tipo di messaggio che viene veicolato nell'andare fuori e del tono con cui viene veicolato è importante, anche la cosa che sia programmata e prevista e non improvvisa.” (Insegnante, scuola primaria, focus 2)</i>
Percezione positiva dell'uscita come uno spazio che può essere costruito insieme	<i>“A volte sono proprio loro che chiedono di uscire e anzi fanno proprio delle proposte su come utilizzare quello spazio, quindi io accolgo. Ad esempio abbiamo deciso di studiare geografia in modo creativo e ci siamo inventati il tg della geografia! Si mettono a coppie, si studiano per esempio una regione, escono e la mettono poi in scena in modo particolare: il tavolo più grande, la scenografia, il pubblico, tutto strutturato e costruito e loro fanno questa cosa qui, cioè imparano in modo divertente e non si rendono neanche conto! Poi gli dici tu ho interrogato, e loro come mi hai interrogato? Non mi sono neanche reso conto!” (Insegnante, scuola primaria, focus 1)</i>
Percezione positiva dell'uscita come seconda possibilità	<i>“Io a inizio anno do la possibilità a tutti, o per timidezza o per poca conoscenza di recuperare un voto negativo portando il ragazzo fuori dalla classe, interrogandolo in presenza di un testimone, perché tu non stai parlando per me ma stai parlando per te. Lo stimolo a parlare in quel momento. Questo è molto positivo. Funziona, ho avuto riscontri positivi da parte di alunni nel recupero di voti negativi. In quel caso il recupero del voto negativo è come se l'avessero vissuta come una seconda chance ed è in generale per tutti gli alunni.” (Insegnante, scuola secondaria, focus 3)</i>

Discussione

Tornando ora a riflettere sulle tre questioni che il percorso di ricerca mirava a comprendere, proveremo a discutere il quadro d'insieme dei risultati emersi e del loro significato per l'attuale filone di ricerca circa il significato pedagogico dei fenomeni di push e pull out.

Quali gruppi di alunni fanno esperienza di push e pull out

Dalle risposte degli insegnanti emerge come i gruppi di alunni coinvolti in esperienze di push e pull out sono appartenenti a quelle categorie che godono di tutele specifiche nella legislazione scolastica italiana: vengono infatti citati alunni con disabilità (e compagni che lavorano con loro), con DSA, con altri BES e stranieri (nello specifico anche la categoria dei neo-arrivati in Italia). L'orientamento a pensare al push e pull out come misura specifica per alunni con dei bisogni particolari tutelati dalla normativa si ritrova in parte anche nelle risposte che descrivono le figure educative coinvolte. Molte delle figure nominate sono risorse aggiuntive legate alla presenza di alunni con bisogni specifici: insegnanti di sostegno, assistenti, assistenti alla comunicazione, educatori. Sembrerebbe quindi farsi strada l'ipotesi che soluzioni di push e pull out vengano attivate nelle scuole come forma di differenziazione e tutela specifica, possibile anche grazie ad alcune figure professionali aggiuntive e dedicate. Anche l'organico di potenziamento, che potrebbe essere utilizzato in diversi modi dalle scuole, viene qui descritto come impiegato nella risposta ai bisogni specifici di questi gruppi di alunni.

In soli due casi emerge una narrazione in cui la scelta di far uscire dalla classe un alunno sia vista come una misura potenzialmente a disposizione di tutti gli alunni. Il primo esempio riguarda una coordinatrice di scuola secondaria di I grado che racconta di proporre l'uscita dalla classe per facilitare il momento dell'interrogazioni ad alunni che siano in difficoltà a parlare di fronte all'intera classe. Il secondo esempio, descritto connotato però in modo molto negativo per i ragazzi, è legato alla possibilità di uscire dalla classe per andare dalla psicologa scolastica.

Quali sono le ragioni e le intenzioni educative che spingono a scegliere il push e pull out

I dati raccolti circa questa domanda di ricerca restituiscono un quadro più complesso delle situazioni di push e pull out rispetto a quello che sembrava emergere e limitava il fenomeno ad una misura di differenziazione per alunni con tutele specifiche. Guardando infatti al modo in cui gli insegnanti descrivono le attività che vengono proposte in push e pull out, si ritrovano certo quelle legate all'alfabetizzazione per alunni stranieri o quelle dedicate agli alunni con disabilità o ancora di rinforzo e consolidamento, ma ve ne sono anche delle altre. Per esempio, viene rappresentata la proposta delle attività alternative all'insegnamento della religione cattolica come un momento di push out, dove alcuni alunni sono allontanati dall'aula perché hanno scelto di non prendere parte all'insegnamento della religione cattolica. Vengono anche descritte diverse situazioni in cui l'uscita dalla classe diviene uno strumento per gestire comportamenti sfidanti degli alunni. In alcuni casi l'uscita dalla classe assume un carattere preventivo, pensato a supporto di processi di autoregolazione comportamentale dell'alunno, in altri puni-

tivo nell'ottica del time-out. Accanto, quindi, alla funzione di dare una risposta al diritto alla differenziazione che alcuni alunni – per il vigente quadro normativo- hanno, il push e il pull out sembra divenire nella gestione e regolazione del comportamento strumento per tutti gli alunni.

Alla richiesta di esplicitare le ragioni per i push e pull out, gli insegnanti fanno riferimento a due grandi ordini di motivazioni. Uno è coerente con il quadro che è andato delineandosi fino ad ora: le ragioni per scegliere di attivare situazioni di push e pull out sarebbero radicate nel tentativo di dare una risposta efficace ai bisogni specifici di alcuni alunni, come può essere il consolidamento degli apprendimenti o la ricerca di momenti di riposo e relazione. Un secondo ordine di motivazioni, invece, fa riferimento a questioni che si collocano su un piano completamente diverso, quello delle modalità di gestione della classe attivate dagli insegnanti, da soli e nei momenti in cui in classe vi sono più figure educative. Emerge per esempio la consapevolezza di come la scelta di stare o meno in classe dipenda molto anche dal modo in cui è organizzata la didattica in classe, della sua capacità di “attrarre” o di rispondere efficacemente alle differenze individuali. Inoltre, viene citata la collaborazione fra insegnanti che, se difficoltosa, sembra portare più facilmente a situazioni di separazione. Questo secondo ordine di motivi appare fortemente critico perché spiegherebbe il push e pull out come un modo di reagire ad alcune difficoltà degli insegnanti, piuttosto che come una ricerca –legittima, anche se poi discutibile nella soluzione trovata- di una risposta ai bisogni degli alunni.

Quali sono le percezioni degli alunni del fenomeno

La rappresentazione degli insegnanti di come gli alunni percepiscono i fenomeni di push e pull out sorprende per l'abbondanza di interpretazioni positive a fronte di poche negative. Il dato sorprende perché invece la letteratura, come illustrato nello stato dell'arte sulla ricerca internazionale, mette in evidenza che, sul piano della rappresentazione di sé e di sé in relazione ai compagni, il push e pull out possono comportare degli effetti critici.

Uno spunto interessante è offerto dalla riflessione che problematizza la percezione degli alunni legandola al clima di classe e quindi non legando la percezione tanto a quello che viene proposto fuori, in situazione di push e pull out, quando invece al modo in cui vengono gestite le attività in classe. Secondo questa interpretazione la percezione positiva o negativa dell'uscita dipenderebbe dal fatto che essa sia vissuta come interruzione di un momento in cui l'alunno si sente coinvolto o invece no.

In sintesi, i risultati di questa ricerca contribuiscono alla comprensione del significato pedagogico del push e pull out nel sistema scolastico italiano:

- 1) confermando che il fenomeno riguarda altri alunni oltre a quelli con disabilità su cui sono già disponibili diversi dati e sostenendo l'ipotesi che siano principalmente alunni con BES e stranieri ad essere coinvolti in situazioni di push e pull out;
- 2) descrivendo diverse situazioni in cui l'allentamento dalla classe viene utilizzato dagli insegnanti come forma di gestione di comportamenti sfidanti per tutti gli alunni, sia in ottica preventiva che punitiva, anche se la letteratura evidenzia ricadute critiche di questa scelta;

- 3) proponendo una riflessione sull'insegnamento della religione cattolica a scuola e della possibilità di non avvalersene come forma di push out e quindi da considerare anche in termini di esclusione e inclusione;
- 4) mostrando che le ragioni che portano al push e pull out non sono sempre legate ai bisogni degli alunni, ma invece a volte rispondo alle difficoltà degli insegnanti nella gestione delle differenze in classe, nella creazione di un buon clima e nella collaborazione fra diverse figure professionali;
- 5) rivelando l'importanza della considerazione del contesto classe e scuola nell'analisi del fenomeno, evidenziando come possa essere determinante nel percepire positivamente o negativamente l'uscita dalla classe la valutazione del clima di classe e come modalità di gestione della classe possano divenire causa di push e pull out.

Limiti della ricerca e prospettive

La ricerca ha il suo limite più evidente nel campione. Nonostante sia stato possibile dare voce ad un buon numero di insegnanti (30), la loro selezione non ha portato ad una pari rappresentazione di scuola primaria e secondaria per cui la situazione della scuola primaria trova una maggiore rappresentazione in questi dati rispetto a quella della secondaria.

Inoltre, la scelta di condurre i focus group a margine di un convegno ha facilitato l'entrata in contatto con docenti di provenienze diverse, ma ha richiesto, per motivi organizzativi della struttura accogliente, di limitare le interviste ad un'ora di durata. Questo è stato avvertito come limitante sia dai ricercatori che dai partecipanti.

I dati raccolti possono essere considerati interessanti risultati preliminari che necessitano di essere studiati a fondo e verificati nella loro affidabilità sotto a due punti di vista:

- 1) un approfondimento qualitativo di alcune questioni che richiederebbe interviste più lunghe e in profondità, per esempio in relazione alle ragioni del push e pull out;
- 2) una rappresentazione quantitativa dei fenomeni per capirne la significatività numerica per i diversi gruppi di alunni coinvolti, dal momento che dati affidabili esistono per ora solo per la categoria degli alunni con disabilità.

Riferimenti bibliografici

- Ashby C., Burns J., Royle J. (2014) *ALL Kids Can Be Readers: The Marriage of Reading First and Inclusive Education The Ohio State University, The College of Education and Human Ecology. Theory Into Practice*, 53, pp. 98-105.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Coleman M.J. (1983). Handicapped labels and instructional segregation: influences on children's self-concepts versus the perceptions of others. *Learning Disability Quarterly*, 6, 1, pp. 3-11.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), pp. 202-217.

- Demo H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella didattica inclusiva? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), pp. 53-65.
- Dimitriadis C. (2011). Provision for mathematically gifted children in primary schools: an investigation of four different methods of organisational provision. *Educational Review*, 64, 2, pp. 241-260.
- Dimitriadis C. (2012). Provision for mathematically gifted children in primary schools: an investigation of four different methods of organisational provision. *Educational Review*, 64, 2, pp. 241-260.
- Giangreco M.F., Doyle M.B., Suter J.C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: implications for including students. *Life Span and Disability*, 14/1, pp. 97-123.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione, atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H. (2015). Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'Integrazione Scolastica Italiana. In R. Vianello, S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- ISTAT (2016). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie d I grado, a.a. 2015/2016. file:///C:/Statisticareport_alunni-con-disabilità2015-16.pdf*
- Karin H., Von Arx E., Evelien C., Mieke H., Katja P. (2012). Don't pull me out!? Preliminary findings of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special educational needs in inclusive education. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 69, pp. 1709-1713.
- Lewis R., Romi S., Roache J. (2012). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 870-878.
- McCoy S., Banks J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 1, pp. 81-97.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e integrazione di alunni stranieri*. <http://www.mur.it>
- Mitchell M., Bradshaw C.P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, pp. 599-610.
- Theoharis G., Causton J. (2014). Leading inclusive reform for students with disabilities: a school and a system wide approach. *The Ohio State University, The College of Education and Human Ecology: Theory Into Practice*, 53, pp. 82-97.
- Thurlow M.L., Ysseldyke E., Graden J.L. Algozzine B., (1983). What's "Special" about the Special Education Resource Room for Learning Disabled Students? *Learning Disability Quarterly*, 6, 3 pp. 203-288.
- Travers J. (2011). Teachers' organisational practices and their perceptions of the benefits of support by withdrawal for mathematics in Irish primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 4, pp. 461-477.
- Yang Y., Gentry M. Owan Choi Y. (2012). Gifted students' perceptions of the regular classes and pull-out programs in South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 23, 3, pp. 270-287.
- Zambotti F. (2013). *Report di Ricerca - I contesti dell'integrazione* <http://www.scribd.com>